

Lernhabitus als Grundlage lebenslanger Lernprozesse

Herzberg, Heidrun

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Herzberg, H. (2005). Lernhabitus als Grundlage lebenslanger Lernprozesse. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6(1), 11-22. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-279151>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Heidrun Herzberg

Lernhabitus als Grundlage lebenslanger Lernprozesse

Learning habitus as a basis for life-long learning processes

Zusammenfassung:

In diesem Artikel wird die These vertreten, dass das Habitus-Konzept von Bourdieu, wenn es bei der Analyse von lebenslangen (biographischen) Lern- und Bildungsprozessen angewandt wird, einer biographie-theoretischen Reformulierung bedarf. Vor diesem Hintergrund wird das eigene Konzept des biographischen Lernhabitus vorgestellt. Als Ergebnis einer Zwei-Generationen-Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu können zwei deutlich voneinander zu entscheidende Lernhabitusmuster präsentiert werden. In diesem Zusammenhang wird auf den signifikanten Einfluss gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf Kontinuität und Wandel dieser tiefsitzenden Muster aufmerksam gemacht. In einem Schlussteil werden aus den theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden verschiedene Vorschläge für ein innovatives Konzept lebenslangen Lernens sowie die (erwachsenen-)pädagogische Praxis und Forschung abgeleitet.

Schlagworte: Biographie, Lernhabitus, Milieu, lebenslanges Lernen

Abstract:

Arguing that Bourdieu's concept of habitus, when applied to the analysis of life-long (biographical) learning and educational processes, needs to be revised in terms of a theory of biography, the author presents her own concept of biographical learning habitus. As a result of a study of two generations in the milieu of Rostock shipyards workers, two distinct patterns of learning habitus emerge. Attention is drawn to the fact that there is a significant effect of societal frameworks on the continuity and change of these deep-seated patterns. As a conclusion, elements of an innovative concept of life-long learning as well as of (adult-centered) educational practice and research are proposed, drawing on theoretical reflections as well as on empirical findings.

Keywords: biography, learning habitus, milieu, life-long learning

1. Einleitung

In der Diskussion über das lebenslange Lernen etabliert sich in jüngster Zeit ein neuer, empirisch und biographietheoretisch fundierter Ansatz. Er liegt quer zu den beiden bisher eingenommenen Betrachtungsperspektiven, der bildungspolitischen und der pädagogischen Perspektive auf das lebenslange Lernen. Der Ansatz integriert Aspekte von beiden, bisher weitgehend voneinander abgeschotteten Außen- und Innen-Perspektiven auf das lebenslange Lernen und ergänzt das Konzept lebenslangen Lernens um weitere Dimensionen (vgl. Alheit/Dausien 2002). Während in den bildungspolitischen Konzepten vor dem Hintergrund einschneidender gesellschaftlicher Veränderungen in der Arbeits- und Bildungsgesellschaft für eine Neuorganisation der Bildung plädiert wird, geht es unter pädagogischem Gesichtspunkt um die Auseinandersetzung mit informellen Lernprozessen, die auch in den bildungspolitischen Programmen eine erhöhte Aufmerksamkeit erfahren. Unter biographietheoretischer Sicht wird davon ausgegangen, dass lebenslange Lernprozesse nicht losgelöst von den gesellschaftlichen Strukturen und Rahmenbedingungen betrachtet werden können, in denen sie sich vollziehen. Sie verweisen jedoch zugleich auf eine biographische Eigenlogik, die es zu rekonstruieren gilt (vgl. ebd.). Das Konzept der Biographie bietet sich hierfür besonders an, weil es an sich das komplexe Wechselverhältnis von Subjekt und Struktur widerspiegelt (vgl. Alheit 1993; Fischer/Kohli 1987). Über den Analysefokus der Biographie lassen sich lebenslange Lernprozesse in Abhängigkeit von institutionellen Strukturen und in Konfrontation mit kulturellen Deutungskontexten (wie z.B. der widersprüchlichen Programmatik des lebenslangen Lernens als biographischer Chance, aber auch als belastender Zwang) untersuchen. Die biographische Eigenlogik, die auch mit dem Begriff der Biographizität gefasst wird, kann hierbei Berücksichtigung finden (vgl. Alheit/Dausien 2002). Zugleich lassen sich aber auch soziale Habitusformen rekonstruieren, die als Hintergrundstrukturen einen maßgeblichen Einfluss auf lebenslange Lernprozesse haben. Diese Strukturen von langer Dauer verweisen auf die Dimension der Intergenerationalität, die in einem biographietheoretisch fundierten Konzept lebenslangen Lernens ebenfalls eine gezielte Aufmerksamkeit erfährt (vgl. Alheit 2003).

Im Anschluss an die biographietheoretischen Überlegungen zum lebenslangen Lernen soll in den folgenden Ausführungen die These vertreten werden, dass das Konzept des Habitus, wenn es bei der Analyse von biographischen Lern- und Bildungsprozessen Anwendung findet, einer biographietheoretischen Reformulierung bedarf, zumal es nur etwas über die Vergesellschaftung eines Menschen aussagt, nichts aber über dessen Individuierungsprozess. Nach der Darstellung des Habitus-Konzepts von Bourdieu (2) wird die Entwicklung des Habitus in biographietheoretischer Perspektive beleuchtet (3). Hiernach wird das eigene Konzept des biographischen Lernhabitus präsentiert (4). Es folgen empirische Befunde aus einer Zwei-Generationen-Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu, in der die Untersuchung von Kontinuität und Wandel biographischer Lernhabitusmuster im Mittelpunkt des Interesses stand (5). In einer Schlussbetrachtung wird auf den signifikanten Einfluss gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf Kontinuität und Wandel dieser tiefsitzenden Muster aufmerksam gemacht. Zugleich werden Vorschläge für ein innovatives Konzept lebenslangen Lernens abgeleitet (6).

2. Das Habitus-Konzept von Bourdieu

Bourdieu versteht unter dem Habitus eines Menschen bestimmte Klassifikations-schemata sozialer Wahrnehmung, die „jenseits von Bewußtsein und diskursivem Denken arbeiten“ (Bourdieu 1994, S. 730). Der Habitus stellt ein Produkt inkor-porierter sozialer Strukturen dar, zugleich aber auch das Erzeugungsprinzip sozialer Handlungspraxis (vgl. ebd., S. 730 f.). Mit dieser Begriffsdefinition grenzt sich Bourdieu in seiner Theorie der Praxis von all jenen post-cartesischen Philosophien ab, die auf den Begriffsdualismen von Objekt/Subjekt, außen/innen etc. aufbauen.

Bourdieu geht davon aus, dass Menschen unter den gleichen existentiellen Rahmenbedingungen (der entsprechenden Klassenlage) homogene Habitusfor-men ausbilden und sich hiermit von Menschen aus anderen Klassenlagen bzw. deren Klassifikationsschemata und Praxisformen unterscheiden (vgl. Bourdieu 1994, S. 278). Er differenziert zwischen drei Formen des Habitus: dem distinkti-ven Habitus der Eliten, dem präventösen Habitus der Mittelschichten und dem Notwendigkeitshabitus der unteren Klassen. Der distinktive Habitus drückt sich in einem Luxusgeschmack und gewollter Abgrenzung aus, der präventöse Habi-tus äußert sich in Bildungseifer und Aufstiegs-wille, der Notwendigkeitshabitus ist gekennzeichnet durch die Anpassung an die objektiven Möglichkeiten (vgl. Bourdieu 1994, S. 405 ff., S. 500 ff., S. 585 ff.).

Der Habitus eines Menschen wird von Bourdieu als ein alles umfassendes „generatives, einheitsstiftendes Prinzip“ aufgefasst, „das bewirkt, daß der cha-rakteristische Stil einer Person eine Totalität mit je eigener Physiognomie dar-stellt“ (Bourdieu 1985, S. 386).

Ausgehend davon, dass auch die Lern- und Bildungsprozesse eines Menschen durch das Erzeugungsprinzip des so genannten Habitus hervorgebracht werden, stellt sich die Frage, ob und wie der Habitus im Sinne von Lernen und Bildung veränderbar ist. Diesbezüglich lässt sich bei Bourdieu jedoch keine zufrieden-stellende Antwort finden. Bourdieu hat sich primär mit der Frage auseinanderge-setzt, *was* der Habitus eines Menschen ist und in welchem Verhältnis er zum sozialen Feld bzw. zum sozialen Raum steht. Die Frage nach den Veränderungs-möglichkeiten blieb hierbei unbeantwortet.

Wenngleich im Folgenden davon ausgegangen wird, dass der Zugang über die Biographie besonders geeignet ist, um den Habitus als Konstruktion zwischen den Polen Subjekt und Struktur aufzufassen und in seinen Entwicklungsmög-lichkeiten zu beschreiben, so soll an dieser Stelle zunächst auf die Bourdieurezep-tion von Liebau eingegangen werden. Eckard Liebau hat die Habitus-theorie von Bourdieu mit den genannten Einschränkungen „als eine *implizite* Theorie der Sozialisationsprozesse“ (Liebau 1987, S. 81) rekonstruiert. Diese Darstellung bietet Anschlussstellen für das eigene biographietheoretische Verständnis des Habitus-erwerbs.

Liebau konstatiert, dass Bourdieu von einer Art Stufenabfolge im Entwick-lungsprozess des Habitus ausgeht (vgl. Liebau 1987, S. 82 ff.). Es werden „Dispo-sitionen *unterschiedlichen Allgemeinheitsgrads* erworben“ (ebd., S. 84). Den pri-mären Habitus erwirbt ein Kind, indem es in der Herkunftsfamilie unbewusst bestimmte Erfahrungen macht, die durch die jeweilige Klassenlage der Her-kunftsfamilie geprägt sind. In Konfrontation mit den Praxisformen der Familie erwirbt das Kind darüber hinaus bestimmte Kompetenzen, die es ihm ermögli-

chen, sich in der spezifischen Lebenslage einzurichten (ebd., S. 82 ff.). Wenn- gleich Bourdieu dem primär erworbenen Habitus eine besonders prägende Kraft zuschreibt, so verbindet er damit keineswegs eine deterministische Sichtweise. So setzt er sich ebenfalls mit der sekundären Sozialisation in der Schule und der tertiären Sozialisation in der Universität auseinander (vgl. hierzu Bourdieu und Passeron 1971). Er entdeckt hierbei, dass insbesondere jene Kinder eine Förderung erfahren, die über die Umgangsformen mit der legitimen Kultur verfügen bzw. einen Habitus ausgeprägt haben, der den Praxisformen in der Schule und/oder der Universität entspricht (ebd., S. 85 ff.). Wenn- gleich Bourdieu davon ausgeht, dass der primär, aber auch der sekundär erworbene Habitus die Grundlage für die Wahrnehmung und Bewertung aller weiteren Erfahrungen eines Menschen ist, so sieht er das weitere Leben eines Menschen nicht als dadurch festgelegt an. Er spricht stattdessen von wahrscheinlichen Laufbahnen im sozialen Raum. Im Zuge von sozialen Mobilitätsprozessen kann es zu einem Auseinanderklaffen zwischen den Anforderungen kommen, die aus der neuen Position resultieren, und den früh eingeübten Habitusformen. Hierdurch werden Veränderungen des Habitus möglich (vgl. ebd., S. 89 ff.). Diesem Thema schenkt Bourdieu jedoch keine Aufmerksamkeit (vgl. hierzu auch Müller 1990, S. 58).

Eckard Liebau, der in Auseinandersetzung mit Bourdieus Habitus- theorie ebenfalls konstatiert, dass „die Kategorie des Habitus nur im Hinblick auf die Gesellschaftlichkeit des Menschen entwickelt worden ist“ (Liebau 1987, S. 81 f.), nicht aber in Bezug auf den Individuierungsaspekt, fordert in diesem Zusammenhang eine umfassende Sozialisationstheorie, die Auskunft über den Erwerb und die Genese des Habitus unter Berücksichtigung des Vergesellschaftungs- und des Individuierungsaspekts geben sollte.

Da der Zugang über die Biographie gegenüber dem Sozialisationskonzept jedoch den Vorteil bietet, dass der *Prozess* des Kompetenzerwerbs aus der Perspektive des Subjekts berücksichtigt werden kann (vgl. Alheit/Dausien 1999, S. 413 ff.), soll im folgenden eine biographietheoretische Erklärung des Habitus- erwerbs gegeben werden.

3. Zur Entwicklung des Habitus in biographietheoretischer Perspektive

Auf der Grundlage biographietheoretischer Überlegungen (vgl. Alheit 1993; Alheit/Dausien 2000; Ricker 2000) lässt sich der Habitus- erwerb folgendermaßen erklären: Zunächst einmal wird die biographische Grundlage des Kindes durch die „soziale Welt in Reichweite“ (Schütz/Luckmann 1979) geprägt, die ihrerseits die gesellschaftlichen Strukturen (z.B. Klassen- und Milieuverhältnisse) vermittelt. In Auseinandersetzung mit den Praxisformen der Eltern entwickelt das Kind unbewusst bestimmte biographische Dispositionen sowie Bewertungs- und Klassifikationsschemata, die sich im Habitus ausdrücken. Diese verinnerlichten sozialen Strukturen, die – biographietheoretisch gesprochen – nach dem Prinzip der nach außen offenen Selbstreferentialität¹ erworben worden sind, prägen nachfolgend sowohl die Verarbeitung gesellschaftlicher Einflüsse als auch die inneren Verarbeitungsprozesse sowie die individuelle Erfahrungsaufschichtung. Die so

entstehende biographische Eigenlogik erzeugt die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Sie unterliegt hierbei Veränderungen in der Zeit (vgl. Ricker 2000, S. 314 ff; Alheit/Dausien 2000, S. 274). Eine Veränderung des in der Regel persistent bleibenden Habitus lässt sich biographietheoretisch folgendermaßen erklären:

Neue soziale Erfahrungen, die ein Mensch macht, werden zunächst einmal durch die Strukturlogik der individuellen Erfahrungsbildung verarbeitet (vgl. Dausien 2001, 102). Hierdurch wird dem Menschen selbst in Zeiten radikaler gesellschaftlicher Umbrüche biographische Kontinuität garantiert (vgl. Ricker 2000, S. 326). Durch die reflexive Bezugnahme auf die eigenen biographischen Sinnressourcen und das damit verbundene Potential an „ungelebtem Leben“ (von Weizsäcker) können nun jedoch transitorische Bildungsprozesse (vgl. Alheit 1993) in Gang gesetzt werden, die eine Veränderung der Strukturlogik bewirken können und sich in einer neuen Strebung einer Person, z.B. einem handlungsaktiveren Umgang mit den eigenen Lern- und Bildungsprozessen ausdrücken. Der zugrunde liegende Habitus kann auf diesem Weg eine Veränderung erfahren.²

Mit Hilfe biographietheoretischer Überlegungen lässt sich der Habitus somit als Konstruktion zwischen den Polen Struktur und Subjekt darstellen. Im Konzept des biographischen Lernhabitus (Herzberg 2004), das im Anschluss an die biographietheoretischen Überlegungen zum Erwerb und zur Entwicklung des Habitus für die Untersuchung von biographischen Lern- und Bildungsprozessen entwickelt wurde, liegt die Betonung dementsprechend nicht nur auf dem Vergesellschaftungsaspekt, sondern gleichermaßen auf der aktiven, eigensinnigen Konstruktionsleistung der Lernenden.

4. Der biographische Lernhabitus

Die Definition des biographischen Lernhabitus lautet: Er ist Produkt inkorporierter sozialer Strukturen, zugleich aber auch das Erzeugungsprinzip biographischer Lern- und Bildungsprozesse (ebd., S. 49 f.). Mit folgenden Analysekatégorien, die im abduktiven Forschungsprozess zwischen Theorie (Bourdieu's Habitus-Konzept und (bildungs-)biographietheoretische Überlegungen) und Empirie entwickelt wurden, lässt sich der biographische Lernhabitus rekonstruieren:

- Bildungsaspirationen
- Biographische Lern- und Verarbeitungsstrategien
- Deutungshoheit
- Wertorientierungen
- Biographische Reflexivität

Mit Hilfe dieses Kategorienschemas kann die jeweilige biographische Konstruktion der Lernenden berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 50). Unter *Bildungsaspirationen* werden im Konzept des biographischen Lernhabitus weitreichende Bildungsbestrebungen einer Person verstanden. Mit *biographischen Lern- und Verarbeitungsstrategien* sind bestimmte Formen des Umgangs mit der sozialen Welt gemeint. Eine Person kann sich z.B. an die Anforderungen, die von außen an sie herankommen, anpassen oder sich ihnen widersetzen. Biographische Lern- und

Verarbeitungsstrategien müssen über die Lebensspanne keineswegs stabil bleiben, sie können sich wandeln. Mit dem Begriff der *Deutungshoheit* wird der Bezugshorizont der Deutungen gefasst, den ein Mensch hat (z.B. das Arbeitsmilieu). Auch der Bezugshorizont der eigenen Deutungen kann sich z.B. im Falle eines Aufstiegsprozesses und dem damit verbundenen Milieuwechsel ändern. *Wertorientierungen* werden in einer lebensgeschichtlichen Erzählung nicht unbedingt explizit zum Thema gemacht. Sie drücken sich in den Geschichten, die Menschen über ihr Leben erzählen, aus. Sie müssen sorgsam als Hintergrundkompetenzen (vgl. zu den Rekonstruktionsebenen narrativer Erfahrungsaufschichtung, Alheit 2003) rekonstruiert werden. *Biographische Reflexivität* ist die Fähigkeit, sich der eigenen biographischen Sinnressourcen und dem Potential an bisher ungelebtem Leben (von Weizsäcker) bewusst zu werden. Biographische Reflexivität ist die Grundlage für transitorische Bildungsprozesse (vgl. Alheit 1993).

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle noch einmal festhalten, dass der zentrale Unterschied zwischen Bourdieus Überlegungen zur Genese des Habitus und dem biographietheoretischen Ansatz also darin besteht, dass der Erwerb und die Entwicklung des Habitus bei Bourdieu nur im Hinblick auf die Vergesellschaftung eines Menschen dargestellt wird. Demgegenüber lässt sich die (Lern-) habitusentwicklung biographietheoretisch als Prozess zwischen den Polen Subjekt und Struktur beschreiben. In beiden Erklärungsansätzen wird davon ausgegangen, dass die einzelnen Individuen aktiv an dem Erwerb ihres (Lern-)habitus beteiligt sind.

5. Empirische Befunde

Die Untersuchung von Kontinuität und Wandel biographischer Lernhabitusmuster über die Schwelle zweier Generationen war Gegenstand der Studie „Biographie und Lernhabitus“, in der Bildungsbiographien Rostocker Werftarbeiter und ihrer Kinder analysiert wurden.³

Der Fokus der Untersuchung wurde auf die Frage gerichtet, welche Veränderungen die tiefsitzenden Lernhabitusmuster über die Generationenschwelle, aber insbesondere auch unter dem Einfluss des Rostocker Werftarbeitermilieus sowie im gesellschaftlichen Transformationsprozess nach 1989 erfahren haben.

Die Vorannahme der Studie, die sich auf das Rostocker Werftarbeitermilieu bezieht, beruht auf Ergebnissen eines größeren Forschungsprojekts, in dem es um den Vergleich zweier deutscher Werftarbeitermilieus in den 1950er Jahren ging: das AG „Weser“-Milieu in Bremen und das Rostocker Neptunwerftmilieu (vgl. Alheit u.a. 1999). Zum besseren Verständnis der spezifischen Dynamik des Rostocker Werftarbeitermilieus und der in ihm stattfindenden intergenerationalen Lern- und Bildungsprozesse soll das Milieu hier kurz skizziert werden. In Bezug auf Bildungs- und Qualifikationsprozesse konnte folgendes Phänomen beobachtet werden:

Während die Arbeiter im Rostocker Werftarbeitermilieu der 1950er Jahre politisch-ideologisch und aufgrund ihrer Aushandlungsstrategien privilegiert wurden, fand eine Entwertung von Berufssparten mit höherer Qualifikation statt. So verdiente beispielsweise ein Ingenieur auf der Werft keineswegs mehr als ein Facharbeiter. Zudem musste er seine exponierte Stellung aufgrund der egalitären

gesamtgesellschaftlichen Stimmung dementieren, wenn er im Milieu anerkannt sein wollte. Die Bildungsaufsteiger gerieten in ihrer Leitungsposition nicht selten in eine Pufferfunktion zwischen der staatlichen Planungslogik und der Arbeiterschaft. Dies bedeutete einen Autonomieverlust, denn das Milieu stellte keineswegs eine staatstragende soziale Einheit dar, sondern eine Art „autonomes Gegenmilieu“ (ebd., 1999). Diese Autonomie der Arbeiter lässt sich keineswegs als politische Autonomie verstehen, sondern vielmehr als Lohnautonomie. Die Arbeitskolonnen und insbesondere ihre Vorarbeiter, die so genannten Brigadiere, haben im Zuge von Arbeitsnormaushandlungen in den 1950er Jahren eine Autonomie gegenüber staatlichen Vorgaben erlangt, die für sie zu einer zufriedenstellenden Lohnentwicklung geführt hat. Dieser Prozess hat jedoch die Produktivität gehemmt und bereits Ende der 1950er Jahre zu einer Gefährdung der ökonomischen Reproduktion der Gesamtgesellschaft beigetragen (vgl. ebd.).

Die Vorannahme der Studie „Biographie und Lernhabitus“ lautete vor diesem Hintergrund, dass die spezifische Dynamik des Rostocker Werftarbeitermilieus nicht nur eine Entwertung des Bildungskapitals zur Folge hat, sondern auch einschneidende Konsequenzen für die nachfolgende Generation. Diese Annahme konnte im Ergebnis der Studie weitgehend bestätigt werden: Die Dynamik im Milieu hatte deutlich negative Folgen in Bezug auf die Entwicklung von Bildungsmotivation bei der nachfolgenden Generation. Es gab jedoch auch Ausnahmen. So konnte an einer intergenerationalen Fallkonfiguration herausgearbeitet werden, dass die familiär tradierten Bildungsambitionen im Rahmen eines so genannten entwicklungsorientierten Lernhabitusmusters größeren Einfluss auf die Entwicklung von Bildungsmotivation hatten als das Milieu. Das in diesem Fall entdeckte entwicklungsorientierte Lernhabitusmuster zeichnet sich durch ein hohes Maß an Bildungsaspirationen und lernbiographischer Reflexivität aus. Bildung gilt als Wertorientierung und Lernen als zentrale biographische Verarbeitungsstrategie.

Gleichwohl hat die Milieudynamik in den Familien, in denen ein so genanntes bewahrendes Lernhabitusmuster über die Generationenschwelle tradiert worden ist, oftmals negative Auswirkungen gehabt. Das bewahrende Lernhabitusmuster ist durch einen Mangel an Bildungsaspirationen, eine starke Gemeinschaftsorientierung, Wertschätzung praktischer Arbeit und Skepsis gegenüber theoretischem Wissen sowie einem Mangel an lernbiographischer Reflexivität gekennzeichnet.

So haben nicht nur die Kinder der Arbeiter im Milieu auf einen Bildungsaufstieg verzichtet, sondern auch die Kinder der Bildungsaufsteiger, die ihr bewahrendes Lernhabitusmuster trotz Bildungsaufstieg nicht maßgeblich verändert haben. Viele der Kinder sind wieder Arbeiter geworden oder haben Bildungs- und Berufspfade gewählt, auf denen sie ihre familiär erworbenen bewahrenden Lernhabitusmuster nicht maßgeblich verändert haben. Im Zuge des gesellschaftlichen Transformationsprozesses nach 1989 waren viele von ihnen einem drastischen Individualisierungsprozess ausgesetzt.

Auf eine intergenerationale Fallkonfiguration soll im Folgenden eingegangen werden.

Hans Schroeder und sein Sohn Thomas⁴: Der Rückbezug auf die familiär tradierten Ressourcen als soziale Überlebensstrategie im gesellschaftlichen Transformationsprozess

An den Biographien von Hans Schroeder und seinem Sohn Thomas lässt sich die Persistenz des bewahrenden Lernhabitusmusters aufzeigen, wenngleich sowohl der Vater als auch der Sohn bestimmte Bildungsbewegungen in ihrer Biographie realisiert haben. Die Analyse der Bildungsbiographie des Vaters, Hans Schroeder (1922), zeigte, dass seine eigene berufliche Ausbildung zum Bauschlosser im Rahmen des sozial in seiner Herkunftsfamilie Erwarteten lag. Hans Schroeder hegt keine Bildungsaufstiegsaspirationen in seiner Biographie. So lässt sich auch die Übernahme der Rolle als Vorarbeiter auf der Neptunwerft nicht mit Aufstiegswillen in Verbindung bringen, denn der Impuls hierzu kam von außen. Seine Haltung lässt sich nicht als „biographisches Handlungsschema“ (Schütze 1984), sondern als „institutionelles Ablaufmuster“ (ebd.) bezeichnen. Bei seiner Arbeit als Vorarbeiter auf der Werft greift Hans Schroeder auf zwei zentrale Ressourcen zurück: Pragmatismus und soziale Kompetenz. Schroeder sorgt nicht nur für ein intaktes Zusammengehörigkeitsgefühl seiner Brigade, sondern setzt auch die Interessen der Brigade gegenüber der staatlichen Planungslogik durch. Gleichwohl ist er aktiv in der Partei tätig. Die Haltung zu seiner Weiterqualifikation bei der Partei und seiner fünfjährigen Arbeit in der Parteileitung lässt sich jedoch wiederum nicht als biographisches Handlungsschema, sondern als institutionelles Ablaufmuster auffassen. Dass Hans Schroeder sein bewahrendes Lernhabitusmuster auch durch die Weiterqualifikation bei der Partei nicht verändert, zeigt sich u.a. daran, dass er nach fünf Jahren entsprechend seinen (unveränderten) Wertorientierungen darum bittet, wieder in die Praxis zurückzukehren. Hans Schroeder versteht sich als stolzer Werftfacharbeiter. Die Tatsache, dass er nach seiner Zeit in der Parteileitung nicht an seinen alten Arbeitsplatz zurückkommt, sondern zunächst in der Materialwirtschaft eine neue Gruppe aufbaut, bevor er dann in eine leitende Position (als Assistent des Direktors für Materialwirtschaft) gelangt, lässt sich keineswegs mit beruflichen Aufstiegsaspirationen in Verbindung bringen. Die Partei hat offensichtlich dafür gesorgt, dass der erfolgreiche Brigadier Schroeder, der die Autonomie der Brigade befördert hat, aus der einflussreichen Position herausgenommen wurde. Dies entsprach nicht seinen beruflichen Präferenzen.

Der Sohn von Hans Schroeder, Thomas (Jg. 1955), ist zwar nicht wie viele andere Kinder der Protagonisten im Rostocker Werftarbeitermilieu wieder Arbeiter geworden, aber er hat sein Herkunftsmilieu jedoch keineswegs durch einen intendierten Bildungsaufstiegsprozess verlassen. Sein familiär erworbenes bewahrendes Lernhabitusmuster hat er nicht grundlegend verändert. Er hat sich zwar im altersspezifischen Ablöseprozess von den Berufsvorstellungen seines Vaters gelöst und ist seinen früh angelegten sportlichen Interessen auf professionellem Weg gefolgt, aber er hat die Wertorientierungen seines Vaters nicht ganz aufgegeben. Er hat neben seinen Sportaktivitäten zumindest formal einen „ordentlichen Beruf“ erlernt. Er ist Schlosser geworden. Zu DDR-Zeiten hat er in diesem Beruf jedoch nie gearbeitet. Er hat stattdessen die Möglichkeiten genutzt, die Leistungssportlern in der DDR im Anschluss an ihre Sportlaufbahn geboten wurden. Er hat bei der Volkspolizei gearbeitet und dort ein Studium zum sozialistischen Fachschuljuristen absolviert. Dieses Studium lässt sich jedoch nicht mit

ausdrücklichen Bildungsaspirationen in Verbindung bringen. Das Studienangebot wurde von außen an ihn herangetragen. Seine eigene Haltung zum Studium lässt sich nicht als „biographisches Handlungsschema“ (vgl. noch einmal Schütze 1984) auffassen, sondern als „institutionelles Ablaufmuster“ (ebd.); seine biographische Lernstrategie als „Lernen aus Anpassung“. Mit dem gesellschaftlichen Umbruch wurde diese Qualifikation dramatisch entwertet. In dieser Situation hat sich Thomas Schroeder auf die im Rahmen seines familiär erworbenen bewahrenden Lernhabitus bezogenen Wertvorstellungen in Bezug auf Bildung und Qualifikation besonnen. Er hat nicht nur die Arbeitsorientierung seines Vaters ratifiziert, sondern zugleich von seinem sozialen Kapital im Milieu profitiert. Er hat mit Unterstützung seines Vaters eine Arbeit auf der Werft bekommen. Der Fähigkeit, das neue Wissen um die Arbeitsplatzsituation in der BRD mit den Erfahrungsressourcen der eigenen Biographie zu verknüpfen, liegt eine Handlungskompetenz zugrunde, die im Anschluss an Peter Alheit als „Biographizität“ (ebd., 1993) bezeichnet werden kann. Wenngleich Thomas Schroeder mit dem gesellschaftlichen Transformationsprozess nach 1989 die Haltung zu seinen Berufs- und Qualifikationsprozessen in Richtung eines biographischen Handlungsschemas gewandelt hat, so lässt sich seine Weiterqualifikation zum Vertriebsingenieur, die er nach der Entlassung auf der Werft begonnen hat, nicht mit ausdrücklichen Bildungsaspirationen und Bildungswertvorstellungen in Zusammenhang bringen. Stattdessen dient ihm der formale Lernprozess zur Anpassung an die marktwirtschaftlichen Gegebenheiten. Darüber hinaus kann Thomas Schroeder seine biographischen Ressourcen (habituellen Dispositionen) in der neuen sozialen Situation bei seinen Arbeitsstellen in Ost- und West-Deutschland gewinnbringend einsetzen. Bei seiner beruflichen Tätigkeit als Vertreter im Papierhandel passt er sich nach anfänglichen Stilunsicherheiten insbesondere im Kontakt mit westdeutschen Händlern und Verbrauchern kritiklos an das marktwirtschaftliche System an. Ein Zugewinn an reflexiver, analytischer Distanz gegenüber den neuen gesellschaftlichen Verhältnissen ist nicht erkennbar. Seinen Lernhabitus verändert Thomas Schroeder also ausschließlich in Bezug auf die Haltung zu seinen Berufs- und Qualifikationsprozessen. Außerdem wandelt sich die Deutung seiner berufsbiographischen Handlungen. Entgegen seinem berufsbiographischen Handeln noch zu DDR-Zeiten betont er heute, dass er noch nie jemand war, der auf das gewartet hat, was auf ihn zugekommen ist.

6. Schlussbetrachtung

Vor dem Hintergrund der Entdeckungen im empirischen Material konnte als ein zentrales Ergebnis der Studie „Biographie und Lernhabitus“ festgehalten werden, dass sowohl das bewahrende als auch das entwicklungsorientierte Lernhabitusmuster über die Generationenschwelle, unter dem Einfluss der spezifischen Dynamik im Milieu sowie im gesellschaftlichen Transformationsprozess nach 1989 weitgehend persistent geblieben sind. Nach den Ergebnissen der empirischen Analyse entstand der Eindruck, dass umfangreiche Lernhabitusmetamorphosen im Rostocker Werftarbeitermilieu vor dem Hintergrund der historischen und sozialen Situation in der ehemaligen DDR blockiert gewesen seien. Ein Blick auf das mit dem Rostocker Werftarbeitermilieu vergleichbare AG „Weser“-Milieu

in Bremen und die in ihm stattfindenden intergenerationalen Modernisierungsprozesse über Bildung und Qualifikation (vgl. Alheit u.a. 1999; Dierßen/Friemann-Wille 1997) bestärkt die Annahme einer intergenerationalen Modernisierungsblockade. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den Forschungsergebnissen von Alheit, Bast-Haider und Drauschke (2004), die bei der Untersuchung von Mentalitätsentwicklungen in einer ostdeutschen Grenzregion eine „intergenerationale Modernisierungsresistenz“ festgestellt und diese in Zusammenhang mit dem sozialen „Subraum“ in der ehemaligen DDR gebracht haben. In diesem sozialen Subraum haben während der gesamten DDR-Zeit keine bemerkenswerten Bewegungen stattgefunden. Die Tradierungspraxis in den Familien und Submilieus hat in diesem sozialen Raum eine bedeutsame Rolle gespielt.

Trotz beobachtbarer Persistenz in den intergenerationalen Fallkonfigurationen konnten mit Hilfe des biographischen Lernhabituskonzepts auch Entwicklungsmöglichkeiten der tiefsitzenden Lerndispositionen aufgezeigt werden. Das für die Untersuchung entwickelte Kategorienschema (Bildungsaspirationen, biographische Lern- und Verarbeitungsstrategien, Deutungshoheit, Wertorientierungen, biographische Reflexivität) erwies sich als geeignet, um lebenslange (biographische) Lernprozesse zwischen den Polen Subjekt und Struktur zu erfassen. So wurden z.B. an der Bildungsbiographie von Thomas Schroeder Veränderungen des familiär tradierten Lernhabitus im Zuge des gesellschaftlichen Transformationsprozesses aufgezeigt (neue biographische Lern- und Verarbeitungsstrategie bzw. Haltung zu seinen Berufs- und Qualifikationsprozessen sowie andere/neue Deutung seiner berufsbiographischen Handlungen). Gleichwohl konnten neben diesen Wandlungsprozessen auch Kontinuitätslinien aufgezeigt werden (mangelnde Bildungsaspirationen und Bildungswertvorstellungen sowie ein Mangel an reflexiver Distanz).

Vor dem Hintergrund der Entdeckungen im empirischen Material wurde in der Studie „Biographie und Lernhabitus“ die These aufgestellt, dass ein innovatives Konzept lebenslangen Lernens dazu beitragen könnte, weiterreichende Lernhabitusmetamorphosen zu befördern. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang die Forderung nach der Bereitstellung von Möglichkeitsräumen zur Reflexion solcher tiefsitzenden Lernhabitusmuster und zur Förderung der Schlüsselqualifikation der Biographizität (Alheit 1993), die Lernhabitusveränderungen forcieren kann.

In der Forschung sollten weitere vertiefende Studien zum Zusammenhang von Lernprozessen und überindividuellen/lernhabituellen Mustern in ganz unterschiedlichen sozialen Milieus durchgeführt werden. Hierbei müsste auch die Frage verfolgt werden, unter welchen Rahmenbedingungen bzw. in welchen Lernumwelten weiterreichende Lernhabitusveränderungen möglich werden.

Anmerkungen

- 1 Mit Bezugnahme auf Konzepte des neurobiologischen Konstruktivismus (Maturana/Varela 1987; Roth 1987) gehen BiographieforscherInnen (vgl. Alheit/Dausien 2000; Ricker 2000) davon aus, dass die kognitive Wirklichkeitsverarbeitung des Gehirns selbstreferentiell organisiert ist, was jedoch keineswegs eine hermetische Abschirmung von der Außenwelt bedeutet. Einflüsse von außen, so genannte „Perturbationen“ (Maturana/Varela) müssen verarbeitet werden und führen zu Veränderungen des Systems.

Die Verarbeitung dieser Einflüsse wird allerdings durch die innere Logik des Systems bestimmt und eben nicht durch die äußeren Einflüsse. In Abgrenzung zu Humberto Maturana, dem eigentlichen Entdecker der konzeptionellen Idee, und in Anlehnung an Gerhard Roth und seine Forschungsgruppe gehen Alheit und Dausien davon aus, dass der kognitive Verarbeitungsprozess nicht autopoietisch, d.h. nach dem Prinzip der zirkulären Selbstherstellung und -erhaltung verläuft. Er scheint stattdessen von einer relativen Autopoiese des Organismus abzuhängen, dessen Überlebenschance wiederum durch die Selbstreferentialität des Gehirns gesichert wird. Für biographietheoretische Zwecke reformuliert heißt es dementsprechend bei ihnen: „Biographien besitzen die Struktur einer *nach außen offenen Selbstreferentialität*. Diese Öffnung ‚zur Gesellschaft hin‘ setzt eine gemeinsame Semantik voraus, die ‚Soziales‘ biographisch codierbar und ‚Biographisches‘ sozial transponierbar macht“ (Alheit/Dausien 2000, S. 264 f.).

- 2 In der Studie „Biographie und Lernhabitus“ wurde primär auf die bildungsbiographietheoretischen Überlegungen von Peter Alheit rekurriert, weil sie neben dem Konstruktionsaspekt ausdrücklich den Konstitutionsaspekt von Bildungsbiographien berücksichtigen. Dies korrespondiert mit der Zielsetzung und den Fragestellungen der Studie.
- 3 Für die Untersuchung wurde die Interviewmethode des biographisch-narrativen Interviews gewählt (vgl. Schütze 1978; Alheit 1984). Das Sample der Untersuchung setzt sich aus neun biographisch-narrativen Interviews mit Rostocker Werftarbeitern der Geburtsjahrgänge 1922 bis 1936 und zehn Interviews mit deren Kindern zusammen. Die Kinder sind in den Jahren zwischen 1954 und 1964 geboren. Ein Werftarbeiter-sohn gehört dem Jahrgang 1946 an. Für die intensive Fallbearbeitung wurden drei intergenerationale Fallkonfigurationen einer genaueren Analyse unterzogen. Als Kodierparadigma wurden hierbei die kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens von Fritz Schütze (1984) zugrunde gelegt.
- 4 Die Personennamen wurden anonymisiert.

Literatur

- Alheit, P.: Das narrative Interview. Einige Instruktionen für »Anfänger«. Heft 8 der Arbeitspapiere des Forschungsprojekts Arbeiterbiographien. Bremen 1984
- Alheit, P.: Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Bremen 1993, S. 343-417
- Alheit, P.: Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen „Lebenslangen Lernens“. Konzeptionelle Konsequenzen aus Ergebnissen einer biografieanalytischen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003), H. 3, S. 362-382
- Alheit, P./Dausien, B.: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 407-432
- Alheit, P./Dausien, B.: Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, E.M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart 2000, S. 257-283
- Alheit, P./Dausien, B.: Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 569-589
- Alheit, P./Kreitz, R.: ‚Social Capital‘, ‚Education‘ and the ‚Wider Benefits of Learning‘. Review of ‚models‘ and qualitative research outcomes. Gutachten für das Centre of Education der University of London und das Department for Education and Employment der englischen Regierung. Göttingen/London (unveröffentlichtes Manuskript) 2000

- Alheit, P./Haack, H./Hofschien, H.-G./Meyer-Braun, R.: Gebrochene Modernisierung – Der langsame Wandel proletarischer Milieus. Eine empirische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren. 2 Bände. Bremen 1999
- Alheit, P./Bast-Haider, K./Drauschke, P.: Die zögernde Ankunft im Westen. Biographien und Mentalitäten in Ostdeutschland. Frankfurt a.M., New York 2004
- Bourdieu, P.: „Vernunft ist eine historische Errungenschaft, wie die Sozialversicherung.“ Bernd Schwibs im Gespräch mit Pierre Bourdieu. In: Neue Sammlung 25 (1985), H. 3, S. 376-394
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M. 1994
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971
- Dausien, B.: Bildungsprozesse in Lebensläufen von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept. In: Wiltrud Gieseke (Hrsg.), Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 101-114
- Dierßen, E./Friemann-Wille, J.: Die Bedeutung von Bildung für den Wandel von Arbeitermilieus. Universität Bremen: Unveröffentlichte Diplomarbeit 1997
- Dohmen, G.: Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa: Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung 1998
- Fischer, W./Kohli, M.: Biographieforschung. In: Voges, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen 1987, S. 25-49
- Liebau, E.: Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheim-München 1987
- Mannheim, K.: Das Problem der Generationen. In: Ders.: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Hrsg. von Kurt H. Wolff. Neuwied, Berlin 1964, S. 509-565
- Maturana, H. R./Varela, F. J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern, München 1987
- Müller, D.: Zur Rekonstruktion von Habitus-„Stammbäumen“ und Habitus-„Metamorphosen“ der neuen sozialen Milieus. In: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen H. 3 (1990), S. 57-65
- Ricker, K.: Migration, Sprache und Identität. Eine biographieanalytische Studie zu Migrationsprozessen von Französischen in Deutschland. Bremen 2000
- Rosenthal, G.: Zur interaktionellen Konstitution von Generationen. Generationenabfolgen in Familien von 1890 bis 1970 in Deutschland. In: Mansel, J./Rosenthal, G./Tölke, A. (Hrsg.): Generationen-Beziehungen, Austausch und Tradierung. Opladen 1997, S. 57-73
- Roth, G.: Autopoiese und Kognition: Die Theorie H. R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: Schmidt, S. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M. 1987, S. 256-286
- Schuller, T./Bynner, J./Green, A./Blackwell, L./Hammond, C./Preston, J./Gough, M.: Modeling and Measuring the Wider Benefits of Learning. A Synthesis. London 2001
- Schütz, A./Luckmann, T.: Strukturen der Lebenswelt, Bd. 1. Frankfurt a.M. 1979
- Schütze, F.: Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Bielefeld 1978
- Schütze, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.), Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 78-117
- Straka, G. A.: Selbstgesteuertes Lernen in der Arbeitswelt. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39 (1997), S. 146-154
- Weizsäcker, V. von: Pathosophie. Göttingen 1956